

## **“Conflictos entre pares en la escuela media. Reconstruyendo los sentidos de género que permean las relaciones juveniles.”**

### **-Investigación correspondiente a Tesis de Licenciatura en Psicología**

Quiroga Martin, Mariana Soledad

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

[marianaquiroga@live.com.ar](mailto:marianaquiroga@live.com.ar)

Silva Verónica Soledad

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

[verosilva13@yahoo.com.ar](mailto:verosilva13@yahoo.com.ar)

### Resumen:

Este trabajo se propuso conocer sobre los sentidos de género que se implican en los modos en que alumnas/os perciben, justifican y actúan frente a los conflictos, recuperando sus voces y perspectivas. La investigación se llevó a cabo en una escuela media de gestión estatal ubicada en la zona centro de la ciudad de Córdoba durante el año 2009. Se trabajó con estudiantes pertenecientes a un segundo año y a un quinto año, del turno tarde.

Los datos fueron recolectados a través de observaciones, entrevistas y grupos de discusión. Se usó como método de análisis, la “Teoría Fundamentada en los Datos”. Desde una perspectiva psico-social y tomando los aportes de los Estudios de Género, se indagó sobre las relaciones que se construyen entre pares a nivel intergénero e intragénero.

A partir del desarrollo realizado se considera que los conflictos cobran cierta especificidad cuando emergen dentro de las redes de socialidad juvenil y que habría un interjuego entre esta red y el modo en que se configuran los mismos. Asimismo en los conflictos se juegan sentidos ligados a la necesidad de obtener el reconocimiento de los pares, en la que se estarían implicando sentidos de género. Las modalidades de “saber hacer/ser” con el conflicto y eventuales episodios de violencia entre pares, brindarían recursos para la construcción de las identidades femeninas y masculinas, ancladas en significados hegemónicos de género.

Palabras claves: conflictos, sentidos de género, relaciones entre pares, reconocimiento

### **Punto de Partida...**

El propósito del trabajo que aquí se presenta es ensayar una explicación de un fenómeno tan complejo como lo es la emergencia de episodios conflictivos y eventuales episodios de violencia entre pares en la escuela media. Intentando pensar las situaciones de conflictividad desde una mirada que permita abarcar las redes de socialidad que los/as escolares construyen en la escuela. Se busca reconstruir los sentidos que construyen alumnos y alumnas en relación a los conflictos, particularmente, los sentidos de género

que se recrean en las percepciones, justificaciones y actuaciones sobre las situaciones conflictivas. Se busca comunicar la experiencia, tensionando las preguntas propias de las investigadoras, con las voces y perspectivas de los protagonistas de esta investigación.

Cobra importancia interrogarnos acerca de cómo a través de la eficacia simbólica del discurso educativo, se producen y reproducen, los argumentos que instituyen lo femenino y lo masculino en nuestra sociedad. West y Zimmerman (1999) afirman que el género es el producto de cierto tipo de prácticas sociales y que se constituye a través de la interacción. Dichas prácticas se construyen sobre un trasfondo de “naturalidad” de ciertos roles y comportamientos diferenciados para cada sexo, que “ocultan” que el género es un logro organizado socialmente. Los autores definen al “sexo” como la “determinación hecha sobre la base de criterios biológicos socialmente convenidos para clasificar a las personas como machos o hembras.” (p.112). Por su parte, la “categoría sexual” se lograría aplicando los criterios sobre el sexo, dicha clasificación se establece en la vida diaria y se mantiene por “demostraciones identificatorias socialmente requeridas que proclaman nuestra pertenencia a una u otra categoría.” (p.112). Finalmente definen al “género” como la actividad que consiste en manejar una conducta según normas, actitudes y actividades apropiadas para la categoría sexual de cada persona.

Consideramos que hacer género consiste en el trabajo continuo de demostración de la pertenencia a una determinada categoría sexual. Nos interesa ahora detenernos en las particularidades que estas demostraciones tienen en el ámbito escolar, para comprender y conocer qué sentidos de género se juegan en los modos en que las/os jóvenes se relacionan, como así también, en la emergencia de eventuales episodios conflictivos.

### **Redes de socialidad juvenil**

Coincidimos con el planteo de Paulín (2010) en el cual mirar a los jóvenes como sujetos de socialidad implica “mirar los circuitos de recorrida, las relaciones de amor y amistad que construyen buscando afirmar frente a un mundo adulto un yo y un nosotros distintivo.”(p.3). Las relaciones que conforman se encuentran marcadas por una constante diferenciación que opone a un “nosotros/as”, el grupo, de “los/as otros/as”. De diversas maneras, los y las alumnas/os establecen claras demarcaciones en relación a sus grupos de pertenencia, el *juntarse* [1] con algunos/as y no con otros/as, aparece como categoría local que refiere a éstas diferenciaciones. Se considera que los conflictos cobran cierta especificidad cuando emergen dentro de las redes de socialidad

juvenil. En base a esto, llegamos a conocer que los/as jóvenes identifican tres tipos de relaciones que mantienen dentro de la escuela: “ser compañero/a”, “ser amigo/a” y “estar de novios”. Cada modalidad remite a un vínculo diferencial que le otorgaría matices particulares a la experiencia escolar. Estas relaciones que construyen son dinámicas, y ponen permanentemente en tensión los códigos que regulan las interacciones dentro del grupo y aquellas prácticas que generan algún quiebre en estos códigos, afectando la forma de percibir, justificar y actuar frente a una situación conflictiva.

### **Recursos utilizados frente a los conflictos**

Nos interesa mirar qué tipo de negociaciones estarían estableciendo los y las estudiantes para afrontar las situaciones divergentes que emergen en la escuela y conocer cuáles son los recursos a los que echan mano. Un sentido que cobró fuerzas en ambos cursos fue la desvalorización de la palabra como recurso para afrontar los conflictos. La utilización del diálogo para intentar “solucionar” los problemas con el/la otro/a queda como algo “mal visto” en la red de pares, porque deja mal parados/as a los/as sujetos/as. No obstante los y las estudiantes reconocen que el diálogo sería la modalidad más adecuada para afrontar la situación, pero sucede que éste no se encuentra legitimado por el grupo de pares.

Habría un capital valorado en ambos géneros, relacionado a la demostración de “valentía” y “coraje”, que se privilegia frente al uso de la palabra, porque hablar significa “rebajarse” ante el/la otro/a. Los siguientes ejemplos dejan en claro el lugar que ocupa la palabra como herramienta de negociación frente a los conflictos:

*Ent.: ¿Por qué no se resuelve con palabras?*

*Jazmín<sup>1</sup>: Bueno hubo dos chicos que se agarraron a pelear acá en el patio, se habían agarrado tanto que creo que llamaron a los padres, creo que a la policía también*

*Ent: ¿Ustedes que piensan?*

*Flor: No, a veces uno cuando se pelea, no lo habla porque vos decís: “¡ah no! que me voy a hacer rogar a este!, que esto que el otro, que no me importa... o por ejemplo vas y decís no que me peleé con este con el otro y ahí empiezan a hablar, porque siempre hay un tercero, siempre hay un tercero. No hay ninguna pelea que no hay un tercero*

*Jazmín: Entonces te agarrás a pelear por cualquier cosa, si vas y pedís disculpas quedás como una estúpida*

*Flor: Si te pido disculpas si te hablo voy a quedar como una cagona*

*Marcos: Pasa que cuando te peleas te sentís superior, algo así*

*Dante: Sube el ego*

*Mauro: Un poquito: como eso de no pedir disculpas (Grupo de Discusión 5to año)*

---

<sup>1</sup> Los nombres de los/as alumnos/as fueron modificados para preservar sus identidades

Podría pensarse que los sentidos asociados a *quedar como estúpida, cagona, o rebajarse*, estarían significando una valoración negativa frente a la red de pares. Por el contrario, ser temido o respetado, por haber tenido un enfrentamiento físico, implicaría una valoración positiva, el reconocimiento de los y las pares, tal como mencionan unos alumnos: *cuando te peleas, te sentís superior, te sube el ego*.

### ***Hacerse el/la choro/a***

Durante el proceso de trabajo de campo aparecieron de manera espontánea referencias por parte de los/as jóvenes a *hacerse el/la choro/a*. Esta nominación surge como una categoría local para referirse a factores que están presentes en la mayoría de las peleas o que pueden llegar a desencadenar las mismas.

#### ***Ejemplo 1:***

*E: ¿Cómo surgen esas broncas?*

*G: Y... siempre hay uno que se hace el carteludo y lo busca y se arma quilombo porque sí, porque estaba ahí haciéndose el carteludo*

*E: ¿Cómo el carteludo?*

*G: se hacia ver, se hacia el choro (Ent. Gladys y Mariela, 2do año).*

A partir de este hallazgo comenzamos a indagar sobre los sentidos que tenía el código local *hacerse la/el chora/o*. En donde aparecieron explicaciones que vinculaban esta expresión a una particular forma de mirar y de caminar, pero sobre todo de mantener una imagen y marcar una presencia desafiante frente al otro/a.

#### ***Ejemplo 2:***

*E: Y otra palabra que hemos escuchado es “uh este se hace el choro, se hace la chora” ¿qué significa?*

*F: Viste que vos pasás y viste que por ahí uno tiene una mirada uno no está todo el tiempo riéndose, una mirada así seria y pasas por ahí y te dicen no, se hace la chora, o a veces cómo caminas, claro porque caminas medio así que se io, mirando para otro lado y te dicen mirá se hace la linda, o sea que se hace la mala es... (Ent. Flor, 5to año)*

#### ***Ejemplo 3:***

*E: ¿Hacerse la chora, qué sería?*

*A: Hacerse el agrandado digamos, el capo de la mafia negra digamos*

*E: ¿Y en que situaciones se daría?*

*A: Mayormente en situaciones donde te miran mal, te miran muy así y te dicen “se hace la chora” te lo digo porque soy de la zona*

*E: ¿Y lo usan varones y mujeres por igual?*

*A: Sí por igual (Ent. Ana, 5to año)*

#### ***Ejemplo 4:***

*D: ¿Hacerse la chora o el choro?... Uh que feo de donde lo sacaron, se hace el malo así. Palabras que se escuchan en todos lados, en una pelea por ejemplo (Ent. Dante, 5to año)*

Como puede verse en las interacciones que mantienen los y las pares, se producen una amplia diversidad de fenómenos susceptibles a la interpretación de los demás. En el caso que estamos analizando, las interpretaciones se circunscriben a las maneras de mirar: *mirar mal*, a un porte específico: *la manera de caminar*, que los muchachos y las muchachas significan o interpretan como: *hacerse la linda*, *hacerse el malo*. Estas miradas y modalidades de hacer con el cuerpo, condicionan mutuamente las actuaciones de los/as adolescentes, quienes leen estas acciones desde sus diferentes posiciones, lugares, e historias personales.

Esta acción intersubjetiva, tal como señala George Mead, es “aquella que implica que un actor es una fuente de estímulos para los otros y por ello tiene que prestar atención a sus formas de actuar pues éstas provocan reacciones en los demás y se convierten en condiciones para la continuación de sus propios actos.” (Joas, 1995; citado por Tomasini, 2010, p.).

Siguiendo este planteo consideramos que en la red de pares, los y las jóvenes se ajustan de manera recíproca en función de la interpretación de los gestos del otro/a. García y Madriaza (2006) dicen que las miradas y actitudes de algunas/os invitan a sus pares a demostrar quien sería el merecedor del reconocimiento del grupo.

El “mirar feo” alude a que alguien mire al sujeto de manera insistente: este es un código, que en el discurso es presentado como un llamado a la violencia y a la pelea. El que sostiene la mirada y mira feo, buscaría demostrar su superioridad y su fortaleza. Frente a esto hay dos opciones: o se baja la mirada o se la sostiene. La primera implica sometimiento y la segunda desafío, y esta incidencia gatilla la pelea o la violencia. (Madriaza y García, 2006: p.254).

Podría pensarse que los gestos que aparecen en la experiencia cotidiana, como las miradas y las formas de moverse por el espacio son susceptibles de ser interpretados desde los organizadores de sentidos asimilados previamente durante la socialización de los/las sujetos/as y que remiten a significados sociales propios de cada entorno particular. Aquí habría que tener en cuenta las condiciones objetivas de existencia y la realidad social y cotidiana por donde circulan y habitan estos/as jóvenes. Surge de manera recurrente en su discurso referencias a la policía, al ámbito carcelario, ciertos códigos que se aprenden en la calle<sup>2</sup>, y que también se recrean en la escuela.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado nos aventuramos a afirmar que habría una relación o interjuego entre la emergencia de conflictos y la búsqueda de

---

<sup>2</sup> Diversos autores Reguillo, 2000; Dutchtasky, 1999; Margulis, 1996, señalan la importancia de pensar en la calle como ámbito socializador y constructor de identidades.

reconocimiento, a partir de lo cual nos planteamos algunos interrogantes que guían la interpretación: ¿Qué otorgaría ser reconocido dentro de la red de iguales? ¿Cuáles son los capitales que en esta red de relaciones les permiten obtener reconocimiento? ¿Qué sentidos de género se actualizan en la búsqueda del reconocimiento y en los conflictos? Por un lado podríamos pensar que la búsqueda de reconocimiento excede las fronteras de la escuela. No sólo se buscaría el respeto entre los iguales de la red escolar, sino, que se anhelaría construir una imagen para afuera: el barrio, creemos que algunos códigos barriales se estarían jugando en estas disputas. Sumado a esto, los jóvenes cuentan con el acceso a ciertas tecnologías que facilitan la circulación de la información (filmaciones a través del celular, redes sociales de internet), que harían que estas peleas luego sean vistas por otros/as jóvenes.

Por otro lado, consideramos que en la búsqueda por el reconocimiento se jugaría la posibilidad de acceder a ciertos bienes simbólicos que adquieren valor dentro de la red, donde la corporalidad se convertiría en el medio privilegiado para dar cuenta de que se es merecedor/a de esa respetabilidad. Tal como señalan Madriaza y García (2006):

Cuando hablamos del ataque al “honor y la respetabilidad”, estamos incluyendo inevitablemente el carácter simbólico que adquiere el reconocimiento: ¿Qué es realmente lo que se ataca, cuando se desencadena la violencia? ¿Qué se indica con la palabra respeto y honor? No es ni siquiera el cuerpo material, cuando el objeto del ataque es la corporalidad. De ahí que la llamemos corporalidad y no simplemente cuerpo. La corporalidad es ante todo un cuerpo imaginado, un espacio y frontera subjetiva, cuyos límites pueden o no pueden estar en el límite material del cuerpo real. Es decir, lo único que tenemos, es que hay una frontera que es traicionada, subvertida y donde parece estar jugándose lo más propio e íntimo del sujeto de la violencia: su imagen ante el otro. Este es el drama del reconocimiento. (p.255).

Si bien el medio para la obtención del reconocimiento lo constituye la corporalidad de manera prioritaria, creemos que los sentidos implicados en este “saber hacer/ser con el cuerpo” son diferentes tanto para chicas como para varones.<sup>3</sup> Como se mencionó anteriormente en esta búsqueda de reconocimiento, la emergencia de episodios conflictivos y eventualmente la violencia entre jóvenes, se ofrecería como un dispositivo para la demostración de que se es merecedor/a de respetabilidad y honor. Si lo miramos desde la perspectiva de género una de las maneras para alcanzar la

---

<sup>3</sup> Decimos “saber hacer/ser” con el cuerpo porque en el caso de la pelea podría ser un saber hacer con el cuerpo – mediante habilidades y destrezas- pero en el caso de *hacerse la linda*, el cuerpo es el medio para ser.

respetabilidad y el honor sería poder dar cuenta de la pertenencia a la categoría sexual de mujer u hombre.

Tomamos como base el planteo de Zimmerman y West (1999), en su propuesta de que “el género de una persona no es sólo un aspecto de lo que la persona es, sino algo más fundamental, es lo que hace y lo que hace recurrentemente en interacción con otros” (p132). Creemos por tanto, que la búsqueda de reconocimiento (mediante el conflicto), implicaría una forma de “hacer género”, el trabajo de estar demostrando todo el tiempo que pertenezco a la categoría sexual de mujer u hombre. En donde el conflicto estaría brindando recursos para esa demostración. Porque hacer género es demostrar en la interacción con el otro que puedo ser mujer u hombre mediante ciertos comportamientos frente a determinadas situaciones.

Por ello consideramos que frente a cualquier búsqueda de reconocimiento, existiría la búsqueda de un reconocimiento básico: que el/la otro/a me pueda ubicar en la categoría de ser mujer o ser varón, constituyéndose este logro de género, en un bien simbólico ambicionado. Porque en la negociación de mi identidad frente a la/el otra/o, puedo dar cuenta, o demostrar que soy varón o que soy mujer, en tanto y en cuanto mi conducta se adecue a los parámetros tradicionales de género.

En uno de los grupos de discusión que se realizaron con 5to año, los alumnos y alumnas identificaron comportamientos que no se corresponderían con las características “esenciales” de lo femenino establecidas como ideales en su entorno cultural.

Ejemplo 5:

*E: ¿Por ejemplo son las mismas bromas las que se hacen entre varones y mujeres? O ¿Hay bromas que se pueden hacer sólo entre chicas y cargadas que se pueden sólo hacer entre chicos?*

*Jazmín: Vos sabes que no, muchas veces lo que es común para ellos, muchas veces para las chicas no, la chica como que queda **muy guasa, muy de hombre** ¿me entendés?*

*E: ¿Cómo sería muy de hombre?*

*Jazmín: claro, quedas muy, como decir...*

*Marcos: **muy machona***

*Jazmín: Claro! **Muy machona.***

*Dante: **Muy groncha***

*Jazmín: **Muy villera***

*Dante: **Una groncha, una grasa***

*Jazmín: una manera fea de decir*

*Flor: ¿Para vos que es lo que es groncha? (se dirige a Jazmín)*

*Jazmín: **Algo feo, algo grasa.***

*Flor: ¿Pero por qué vos decís groncha?*

*Jazmín: Si yo soy **negra villera**, hay otra persona que es peor que yo, o sea que ya se pasa, **ya no es mujer.***

*Flor: pero ¿Por qué lo decís?*

*Jazmín: Es lo mismo que decir: “negra villera”*

*Flor: pero ¿por qué lo decís?*

*Dante: una persona groncha es una persona **desagradable** que habla: “ehh” (grita) así.*

*Flor: a mí, ¡Yo hablo así!*

*Marcos: sí, porque **sos machona***

*Jazmín: no Flor, vos no hablas así*

*Dante: Vos no puteas así.*

*Flor: Si! yo se que hablo así.*

*Risas*

*Jazmín: Vos dirás esas malas palabras pero no las decís tan así. Flor, vos no quedas tan negra.*

*Dante: No quedas negra*

*Flor: **Negra pero no tanto** (risas) ¿Vos viste la manera en la que hablo yo? Con insultos y malas palabras de una... (1° Grupo de discusión 5to año).*

En el ejemplo, Flor se siente identificada con los comentarios de sus compañeros/as: *ser negra, ser groncha, ser grasa, ser villera* y hasta *no ser mujer*. Estas categorías evocadas en el grupo estarían excluyendo o desplazando, a quien actúe dichos comportamientos, de la categoría sexual mujer)

Sobre esto West y Zimmerman comentan:

Las personas tienen muchas identidades sociales que pueden ser asumidas o desechadas, acalladas o realizadas, dependiendo de la situación. [...] pero siempre somos mujeres u hombres, a menos que cambiemos de categoría sexual. [...] nuestras demostraciones identificatorias proporcionarán un recurso siempre disponible para hacer género en un conjunto de circunstancias infinitamente diversas. Algunas situaciones están organizadas para demostrar y celebrar rutinariamente comportamientos que están convencionalmente ligados con una u otra categoría sexual. En tales ocasiones hombres y mujeres saben cual es su lugar en el esquema interactivo de las cosas. Si un individuo identificado como miembro de una categoría sexual adopta comportamientos generalmente asociados con la otra categoría, esa rutinización se ve desafiada. (p. 130).

Retomando los procesos clasificatorios y las categorías invocadas por los y las jóvenes en el grupo de discusión, los sentidos sobre lo que es ser una mujer se van construyendo en el interjuego de oposiciones: (*groncha, desagradable/delicada, agradable; machona/femenina, etc.*). A partir de este ejemplo, se podría decir que el sentido de ser mujer adviene en relación a lo que consideran que es “no ser mujer”. Dentro de la esfera de ser mujer no ingresarían prácticas ni comportamientos vinculados a hablar incorrectamente: *modos feos de decir*; o comportamientos de *machona*, es decir tradicional y hegemónicamente considerados como masculinos. En el debate, Flor se



estaría identificando con las clasificaciones realizadas, interpelando a sus compañeros/as sobre las valoraciones negativas que adjudican a estos comportamientos. Por otro lado, podríamos hipotetizar, en base al comentario: “*Si yo soy **negra villera**, hay otra persona que es peor que yo, o sea que ya se pasa, **ya no es mujer**”* que frente a los procesos de estigmatización y marginalización, que sufren particularmente estos grupos de jóvenes *ser mujer* podría estar suministrando un anclaje positivo de identidad, frente a las escasas referencias de identidad positiva que les están socialmente disponibles. Jazmín se sabe tributaria de una valoración social negativa: *negra villera*, pero al menos todavía es reconocida como mujer.

Cabe señalar que el dispositivo del grupo de discusión permitió que estas clasificaciones sean cuestionadas por ellos/as mismas, pudiendo recrear sentidos. Sentidos que se resignifican y se sitúan de acuerdo a sus pertenencias sociales, a su “*habitus*”. Sentidos que se tensionan con los significados tradicionales de su cultura y que se actualizan en la interacción cara a cara. Sentidos que se negocian a partir de las referencias afectivas, identitarias. Repertorios que permiten dar sentido a sus experiencias y que siempre van a ser polisémicos, diversos, singulares. Así, en la puesta en común de estas clasificaciones, las miradas descalificativas se relativizaron por el vínculo construido con Flor, cuando se auto-atribuye dichas características, y entonces los prejuicios “ceden”: *vos no sos tan así*.

En base a lo desarrollado en los párrafos precedentes, consideramos que la categoría local *hacerse el/la choro/a* estaría implicando una condensación de los códigos entre pares y remitiría a una actitud desafiante que ellas y ellos nominan como: *hacerse el malo, la forma de caminar, la forma de mirar*.

En los sentidos asociados a esta categoría local, estarían implicadas mayormente la mirada y la corporalidad. Éstas tendrían en el campo de los capitales valorados por los/as iguales, un alto contenido simbólico, que adquiere significados particulares según el género: para los varones tendría que ver con demostraciones de virilidad y fortaleza, para las chicas, con demostraciones vinculadas a la valoración de la apariencia física. No obstante en ambos casos estaríamos hablando de una lucha por la “respetabilidad” y el “reconocimiento” ante los/as pares.

En palabras de García y Madraza (2006)

[...] una problemática nuclear en la violencia escolar, a saber, la necesidad de reconocimiento, necesidad de sentirse existente para el otro, validado socialmente, sea esto bajo la forma de ser amado, valorado o temido. Una de las modalidades concretas mas

frecuentes en que se manifiesta esta necesidad es en el imperativo de ser respetado o “imponer respeto”, a través de la violencia o la amenaza. (p. 254).

Siguiendo el planteo de los autores, creemos que en esta necesidad de reconocimiento, se estarían también validando aquellos sentidos de género tradicionales que podrían ser demostrados a través del conflicto, y en la mayoría de los casos, a través de la violencia entre pares. Por lo tanto, el conflicto y la emergencia de episodios de violencia se presentarían como dispositivos para la demostración y la afirmación de la pertenencia a la categoría sexual.

### **Bibliografía**

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar. Buenos Aires: Losada.

Inda, N (1997). La construcción social de los adolescentes varones. (pp.117-123) IX Congreso Metropolitano de Psicología “Niñez y adolescencia hoy. Ética, amor y violencia en la constitución de la subjetividad”. Asociación de Psicólogos de Buenos Aires. Fau Editores. Buenos Aires.

García, M.; Madriaza, P. (2006) Estudio cualitativo de los determinantes de la violencia escolar en Chile. En: Estudios de Psicología 2006, 11(3), (pp. 247-256)

Jares, X. (1997) El lugar del conflicto en la organización escolar. Revista Iberoamericana de educación. N° 15 (pp.53-73)

Maldonado, M. (2000). Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90. Bs. As: Editorial Eudeba.

Maldonado Mónica, Servetto, S; Uanini, M; Molina, G. (2006). *Claroscuros en la investigación: adolescencia, escuela y lazos sociales*. En Cuadernos de Educación Año IV -Número 4 – (pp.351-363). Publicación del Área Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme Burnichon” de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

Paladino, C. (2006). (Cáp. 4) *Conflictos en el aula. Perspectivas y voces docentes*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Paulín, H. 2010. Condiciones juveniles y escuela: apuntes para abordar una oportunidad intergeneracional. Ponencia en el Congreso del Bicentenario UNC, Córdoba mayo de 2010.

Tomasini, Marina (2010). Un viejo pensador para resignificar una categoría psicosocial. George Mead y la socialización. Publicado en Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social, N° 17, pp. 137-156. Publicación de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. ISSN: 1578-8946.

West, C. & Zimmerman, D. (1999). Haciendo Género. En M. Navarro & C. Stimpson (comps.), *Sexualidad, género y roles sexuales* (pp. 109-143). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica